

مهارت‌های چهارگانه زبانی و نقش خط بریل

هاجر شعاعی^۱

چکیده

مهارت‌های زبانی شامل چهار مهارت صحبت کردن، گوش دادن، خواندن و نوشتن می‌باشد که با هم در ارتباط مستقیم بوده و پیشرفت در هر یک از این مهارت‌ها منجر به رشد سایر حیطه‌ها می‌گردد، آموزش دو مهارت اول در دوره پیش از دبستان به طور غیر رسمی و در تعامل کودک با خانواده و سایر افراد جامعه شکل گرفته و به تدریج تکامل می‌یابد اما کودک مهارت‌های بعدی را معمولاً با شروع دوره آموزش رسمی دبستانی کسب می‌کند. بررسی‌ها نشان داده است که اگر کودک در یادگیری هر یک از مهارت‌های یاد شده دچار مشکل گردد روند یادگیری مهارت‌های سطح بالاتر در وی نیز دچار مشکل خواهد شد، از این رو در این مقاله تلاش شده است که نحوه شکل‌گیری این مهارت‌ها در افراد مبتلا به مشکلات حاد بینایی بررسی و تفاوت‌های این گروه با همسالان عادی مورد بحث قرار گیرد. دو مهارت خواندن و نوشتن ارتباط مستقیم با خط بریل دارد و باید تأثیر بریل بر شکل‌گیری این مهارت‌ها را آزمود. خواندن، نوشتن، سخن گفتن و گوش کردن ارتباط و تأثیر و تأثر عمیق با هم دارند و کارکرد بریل در این مجموعه باید تحلیل و بررسی شود.

مقدمه

انسان از بدو کودکی تصوراتی از طریق حواس جمع‌آوری می‌کند، در مرحله بعد با تجمیع و تجزیه و تحلیل تصورات به سخن گفتن، اظهارنظر، تصدیق و داوری می‌پردازد. اما دستگاه فاهمه و مدر که انسان بیش از هر چیز به چهار مهارت گفتن، شنیدن، خواندن و نوشتن وابسته است. اینها را مهارت‌های زبانی^۲ می‌نامند و پیشرفت کودک در هر یک از این مهارت‌ها، در مهارت‌های بعدی و توانمندی‌ها او مؤثر است.

در یک تقسیم‌بندی دیگر دو مهارت صحبت کردن و نوشتن مهارت‌های تولیدی^۳ و گوش دادن و خواندن مهارت‌های دریافتی^۴ زبان خوانده می‌شوند.^۵ توجه کافی به تقویت و افزایش این چهار مهارت لازمه هر برنامه آموزشی در دوره ابتدایی است.

کودکی که به سطح بالایی از مهارت‌های صحبت کردن و درک مطالب شفاهی دست می‌یابد به طور حتم در کسب مهارت خواندن و نوشتن موفق‌تر است. از سوی دیگر کسانی

که از خواندن لذت می‌برند و به دنبال آن مطالب زیادی می‌خوانند، با افزایش ذخایر واژگانی و آشنایی با فحوای متون مختلف، هم مطالب شفاهی دیگران را به خوبی درک می‌کنند و هم بهتر از دیگران صحبت کرده یا مقاصد خود را در قالب‌های درست به نگارش در می‌آورند. بنابراین ارتباط مستحکم و زنجیروار این چهار مهارت زبانی باید در آموزش مهارت خواندن مدنظر قرار گیرد.

در مورد مهارت‌های زبانی افراد مبتلا به مشکلات حاد بینایی، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بر اساس میزان نارسایی بینایی، افراد نابینا و کم‌بینا از نظر رشد مهارت‌های گفتاری و زبانی تأخیر محسوسی دارند. و رشد گفتاری‌شان میزان کندتری دارد زیرا آنها نمی‌توانند از نظر دیداری واژه‌ها را با اشیاء تداعی کنند. به همین دلیل، این افراد باید بر درون داد شنوایی و لمس تکیه کنند هرچند که وقتی این گفتار را می‌آموزند، معمولاً روان سخن می‌گویند. (هاردمن و همکاران، ۱۹۴۸)

همچنین کودکان نابینا در مقایسه با همسالان بینا واژگان بیانی محدودی دارند؛ زیرا به دلیل کمبود اطلاعات، توانایی برای به هم پیوند دادن همه اطلاعات موجود، را ندارند. (هاردمن و همکاران، ۱۹۴۸)

بنابراین بین نابینا و عادی در برخی جنبه‌های زبان‌آموزی تفاوت جدی وجود دارد. روش‌هایی مثل بریل می‌تواند تا حدی مهارت‌های خواندن و نوشتن را ترمیم کند و تکامل بخشد. اما خیلی وقتها مشکل فنی با وجود آموزش بریل باقی است.

۱. کارشناس‌ارشد علوم تربیتی (برنامه ریزی درسی)؛ کارشناس مسئول آموزش و پرورش کودکان و دانش‌آموزان استثنایی استان قم، hsh_23536@yahoo.com

2. Language arts

3. Articulation

4. Perseptual Skill

۵. این تقسیم‌بندی درست به نظر نمی‌رسد زیرا تفاوت اساسی بین نوشتن و خواندن مشاهده نمی‌شود. زیرا یکی تولید متن و دیگری تولید صدا می‌کند. فلاسفه قدیم سمع و شنیدن را انفعال نه فعل و گفتن، خواندن و نوشتن را فعل می‌نامیدند. (نوری)

مهارت صحبت کردن و نوشتن
مهارت‌های تولیدی و گوش دادن
و خواندن مهارت‌های دریافتی
زبان خوانده می‌شوند. توجه کافی
به تقویت و افزایش این چهار
مهارت لازمه هر برنامه آموزشی
در دوره ابتدایی است.

آغاز زبان آموزی

واقعیت آن است که نوزادان نابینای مادرزادی و یا نوزادان دارای آسیب‌های بینایی بسیار کمتر از دیگر نوزادان برای اجتماعی شدن، کشف محیط، جستجوی قواعد و پاسخ انتخابی به تماس‌ها و یا صداهای بزرگسالان آمادگی دارند. با این وجود این گروه استعداد مناسب برای پیشرفت را دارند. زیرا حواس دیگر آنان متمرکزتر و قوی‌تر عمل می‌کند و نقص ندیدن را تا حدی جبران می‌نمایند.

یکی از خطرات اولیه‌ای که خانواده‌های کودکان دارای آسیب بینایی باید با آن مقابله کنند، وجود مانع در راه تعاملات اجتماعی یعنی آغاز و حفظ تبادلات اولیه‌ای که کودک را به بافتهای اجتماعی پدید آورنده زبان و حل مسئله وارد می‌کنند، می‌باشد. (وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۳)

کودک در نیمه دوم سال اول زندگی با دقت بیشتری مسیر نگاه بزرگسالان را تعقیب می‌کند. این توجه متقابل به اشیاء و اتفاقات مشترک، احتمال نگاه کردن بزرگسال و کودک به یک شیء متحرک را افزایش می‌دهد و هنگامی که بزرگسال اشیاء را نام برده یا اتفاقات را تفسیر می‌کند، تجربه مشترک دیداری از جهان به الگوهای زبانی که به آن اشاره می‌کنند، مرتبط می‌گردد. این توجه مشترک سبب پیوند تجربه کودک با زبان می‌گردد و ارتباط بین صداهای گفتاری و پدیده‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد. این فرآیند (مثلث مرجع^۱) نام گرفته و اساس تحول معانی و در نهایت واژه‌های مشترک را تشکیل می‌دهد. (وبستر و وود به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۸۹)

با توجه به آنچه گفته شد، برای افراد نابینا، توجه مشترک

و مرجع توأمان مشکل‌تر است.

مثلث مرجع به عنوان یک تجربه دیداری مشترک توصیف شده است که با زبان پوشش داده می‌شود. طبق توصیفات فوق، تعبیر آهنگ کلام و آهنگ صدای بزرگسالان با وقایع آشنا مرتبط می‌باشد، یعنی زمانی که توجه به یک شیء خاص معطوف می‌گردد، ارتباط بین واژه‌ها و مراجع آنها مورد تأکید قرار می‌گیرد. در موقعیتی که کودک ناشنوا برای نگاه کردن به یک شیء یا پدیده مشترک سر خود را بر می‌گرداند، صدای همراه با آن پدیده را از دست داده است. اما در مورد کودکان مبتلا به مشکل بینایی از آنجا که تجارب اجتماعی کودکان دارای کاهش بینایی فاقد بعد بینایی در برابر زبان می‌باشد، مثلث مرجع در مورد این کودکان دچار اختلال جدی می‌گردد.

در موقعیتهایی که کودک قادر به استفاده از اطلاعات دیداری نیست، بزرگسالان نمی‌توانند از طریق مسیر نگاه کودک به کانون توجه وی پی ببرند. اگر کودک نابینا برای نشان دادن علاقه خود به برخی از محرکات جدید سکوت اختیار کند پی بردن به منبع تحریک یا فهم رشته افکار وی برای بزرگسالان بسیار دشوار خواهد بود.

با وجود اینکه سر و دست خود را تکان می‌دهند اما امکان اشاره به شیء یا دسترسی به آن برای آنها وجود ندارد. در این مورد تعبیر اشارات، مقاصد و تمایلات نوزاد، استنتاج از مشاهدات، تصورات و یا احساسات وی و گفتن جملاتی که آشکارا مورد علاقه اوست برای بزرگسالان بسیار دشوار است.

بزرگسالانی که با کودکان دارای آسیب‌های شدید بینایی در تعامل هستند باید سایر نشانه‌های علاقه و یا تحریک کودک مانند حرکات دست و آوا سازی‌های او را نیز در یابند. (وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۳) تا بتوانند ارتباط لازم بین کودک و محیط را فراهم آورده و فرآیند زبان آموزی و اجتماعی شدن کودک را تسهیل کرده و وی را وادار به لمس اشیاء موجود در محیط نمایند. به آنان باید یاد داد اشیاء را به جای دیدن، با لمس کردن، بو کردن، شنیدن و چشیدن درک کرد. به ویژه لمس کردن بسیار مؤثر است. به این روش درک و فهم آنان رشد می‌یابد. این درک‌ها در گفتار و زبان آنان مؤثر است. نیز مقدمه‌ای برای پیشرفت در فراگیری بریل خواهد شد.

ارکان زبان آموزی

الف) گوش دادن

افراد باید برای برقراری ارتباط به یکدیگر علامت دهند (ارسال رمز) و از یکدیگر علامت دریافت نمایند (دریافت رمز) پس برای پاسخ دادن به پیامهای دیگران باید توجه کرد و پاسخهای بعدی آنان را به این پیامها ارتباط داد. در بررسیهای به عمل آمده نشان داده شده است که انسانها بیش از آن که حرف بزنند گوش می‌دهند.

(ناعمی، ۱۳۸۹)

گوش دادن یکی از مهارت‌های مهم رشد است. نوزاد با گوش کردن و پاسخ دادن به محرکهای محیط، ارتباط خود را با دنیای جدید آغاز می‌کند. او پس از گوش دادن سخن می‌گوید و سپس خواندن و نوشتن را می‌آموزد.

(ناعمی، ۱۳۸۹)

پیش از شروع بحث در این زمینه ذکر این نکته حائز اهمیت است که گوش دادن با شنیدن تفاوت دارد، شنیدن یک فرآیند فیزیولوژیکی بدون درک است فرد ممکن است بتواند صداها را به خوبی بشنود اما قادر به درک آنچه می‌شنود نباشد، در صورتی که گوش دادن اولین گام زبان آموزی و عامل اصلی فهمیدن است. انسان از راه گوش دادن کلمه‌ها را می‌شنود و از طریق انطباق آنها با مفاهیم ذهنی، صورت‌های سمعی و علائم قرار دادی زبان را از یکدیگر تمیز می‌دهد. (ناعمی، ۱۳۷۷)

به طور کلی انواع گوش دادن را می‌توان به چهار دسته تقسیم کرد: حاشیه‌ای، التذازی، دقیق، تحلیلی^۱.

گوش دادن به صداها موجود در محیط را می‌توان از انواع گوش دادن حاشیه‌ای دانست، گوش دادن به موسیقی یا یک داستان التذازی است، گوش دادن دقیق گوش دادن به راهنمایی‌هاست، اما در گوش دادن تحلیلی فرد به تجزیه و تحلیل دقیق و ارزشیابی آنچه می‌شنود می‌پردازد. در مدارس ابتدایی معلمان باید تلاش کنند گوش دادن التذازی و دقیق را در کودکان تقویت نمایند تا به تدریج کودک به سطح گوش دادن تحلیلی دست یابد زیرا گوش دادن حاشیه‌ای نمی‌تواند کمک زیادی به درک مطالب در کودکان بنماید.

در مورد ارتباط گوش دادن و خواندن می‌توان گفت که:

1. Marginal-Appreciative-Attentive-Analytic

گوش دادن و خواندن دو وجه درون داد زبان یا دریافت اطلاعات از دیگران است. هر دو مستلزم تحریک حسی یکی از راه چشم و دیگری از راه گوش^۱ و بسیج و مراقبت ذهنی است چرا که هیچ یک بدون دقت، ممکن نیست و بالاخره به هنگام گوش دادن و خواندن کاربرد مهارت‌های ویژه در فهم و اندیشه ضروری است. مطالعات نیز همبستگی بالای گوش دادن و خواندن را آشکار می‌سازد و آموزش‌های درست و دقیق گوش دادن به رشد فهم خواندن منجر می‌شود. (ناعمی، ۱۳۷۷)

اهمیت گوش دادن در کودکان مبتلا به آسیب حاد بینایی بسیار بیشتر از کودکان عادی است زیرا بسیاری از اطلاعاتی را که کودکان از طریق دیدن از دنیای اطراف کسب می‌کنند را کودکان نابینا از طریق شنیدن فرا می‌گیرند.

ب) سخن گفتن

سخن گفتن یکی از پیچیده ترین اعمال انسانی است. کودک برای زبان باز کردن باید به آمادگی و پختگی لازم رسیده باشد زیرا برای ادای یک کلمه ساده به فعالیت دقیق، هماهنگ و کامل عضلات نیازمند است. (ناعمی، ۱۳۷۷) کسب مهارت سخن گفتن، مستلزم بروز تحولاتی است که به تدریج در جریان رشد پدیدار می‌گردد. مهارت‌های آواشناختی به کودک در جهت تشخیص و تولید صداها یاری می‌رساند، تحولات شناختی به او کمک می‌کند تا اصوات و کلمات را به عنوان نماد برای معنا بخشیدن به پدیده‌ها به کار برد، مهارت‌های ارتباطی به او این امکان را می‌دهد تا افکار و اندیشه‌هایش را از طریق سخن گفتن به دیگران منتقل کند و پیامهای آنان را دریابد. (ناعمی، ۱۳۸۹)

این مهارت را می‌توان به عنوان دومین مهارت زبانی برشمرد که کودک در سنین پیش از دبستان آن را کسب می‌کند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که اگر هنگام تدریس مهارت خواندن، از روشهایی استفاده شود که به استفاده از مهارت شفاهی دانش‌آموزان در گوش دادن و سخن گفتن هم توجه دارد قطعاً نتیجه بهتری عاید خواهد شد. (زندى، ۱۳۷۸)

توجه به زبان شفاهی سبب می‌شود کودک بر خزانه لغات گفتاری و شنیداری خود بیفزاید و از این طریق برای خواندن، واژه اندوزی کند. در نتیجه آشنایی او با حروف

۱. تحریک حسی برای خواندن در نابینایان به جای چشم از طریق لامسه صورت می‌گیرد.



خود حذف نمی کردند در صورتی که کودکان بینا اغلب از کاربرد اصطلاحاتی که دیگر مورد نیازشان نبود صرفنظر می کردند. فرآیند دیگری که تنها در کودکان بینا مشاهده شد خلق اصطلاحات فردی بود که در هنگام عدم نیاز آن را حذف می کردند. همچنین ممکن است کودکان نابینا به گونه‌ای خود

مدارانه تر از واژه‌ها استفاده کنند. (وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۳)

- خزانه لغات:

در مورد خزانه لغات و سخن گفتن کودکان مبتلا به مشکلات حاد بینایی گفته شده است که: میزان فراگیری لغت در کودکان نابینا متفاوت نیست بلکه تفاوت آنها در محتوی می‌باشد. (بیگلو، ۱۹۸۷)

با وجود تمام تشابهات در مورد مهارت سخن گفتن کودکان نابینا بخش بزرگی از تحقیقات نشان می‌دهد که موارد متعددی از تعمیم تفریطی در معانی واژه‌ها و به همان نسبت فقدان تعمیم افراطی در آنها وجود دارد. (دانلی^۱ ۱۹۸۹، مایلز، ۱۹۹۳) کودکان نابینا برای مدتی بسیار طولانی اصطلاحات را تنها برای اشاره و نامیدن یک شیء خاص به کار می‌برند و آن را تعمیم نمی‌دهند. (وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۳)

- لفظ گرای:

الک وبستر در کتاب کودکان دارای آسیب های بینایی می‌گوید: لفظ گرای که به معنای استفاده از واژه هاست بدون آنکه این معانی از طریق تجربه مستقیم مورد تأیید قرار گرفته باشد، حیطة ای جدال برانگیز بویژه در آموزش و پرورش کودکان نابینا بوده است و بعضی از کارشناسان توصیه می‌کنند که در مورد آنان از زبان و تصورات مبتنی بر بینایی که حول تصویر سازی ذهنی دیداری بنا می‌شود، اجتناب گردد. (وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۳)

و متون چاپ شده بیشتر خواهد شد. (اسپادک^۱ به نقل از نظری نژاد، ۱۳۸۶)

تحقیقاتی در زمینه زبان آموزی و سخن گفتن کودکان مبتلا به مشکلات حاد بینایی انجام شده و نتایج آن به نکاتی جالبی در این زمینه اشاره دارد، از آن جمله اینکه بر خلاف تصور عموم که افراد مبتلا به مشکلات بینایی را از نظر کلامی بدون مشکل می‌دانند این دسته از کودکان در زمینه کلامی کاستی‌هایی دارند که در ادامه به برخی از آنها اشاره خواهد شد؛

- پژواک گویی:

عبارتست از تقلید نامناسب از واژه‌ها و یا عبارات، در حقیقت پژواک گویی در بسیاری از کودکان کوچکتر مشاهده می‌شود و ممکن است هدف تمرین و یا بازی با کلمات را تأمین نماید. اما تداوم پژواک گویی در مراحل بعدی دوران کودکی در برخی از کودکان نابینا شباهت‌هایی را با درخود ماندگی نشان داده است. (مایلز^۲ به نقل از وبستر^۳ به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۳)

- استفاده از عبارات منسوخ شده:

یکی دیگر از مشکلاتی که در گفتار کودکان مبتلا به مشکل بینایی به کرات مشاهده شده است استفاده از عبارات منسوخ شده می‌باشد. طبق مشاهدات انجام شده (کودکان نابینا هیچ واژه آموخته شده‌ای را از خزانه لغات

1. Spodek
2. Mills
3. Webster

1. Dunlea



استفاده از نشانه‌های زبانی در درون داد ادراکی حاصل از انتظارات خواننده است که باید اطلاعات رسیده را پردازش کند و برای تأیید، رد یا تصحیح مورد واری و تصمیم‌گیری قرار دهد. خواننده برای ایجاد پلی بین متن یا حروف چاپی و معنای آن می‌بایست مجموعه‌ای از فرآیندها به ویژه توانایی ادراک بینایی و سایر توانایی‌های شناختی (حافظه، توجه، سازماندهی)، دانش زبانی و تجارب گذشته را فعال کند. در واقع، خواندن محصول توانایی‌های شناختی، زبانی، دانش قبلی و کسب مهارت در توانایی‌های خاص خواندن است (سیاهکلودی و همکاران، ۱۳۸۸).

مهارت در خواندن و درک مطلب از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان است. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیر درسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌کند و شیوه بهتر اندیشیدن و بهتر زیستن را می‌آموزد. آن گونه که از مبانی و چارچوب نظری سواد خواندن بر می‌آید، خواندن معطوف به درک مطلب نوشتاری و شناخت ارزش‌ها، معانی و مفاهیم کلمه‌ها، عبارت‌ها، جمله‌ها و دریافت دانستنی‌ها و معنا و مقصود پیامی است که نویسنده با به کارگیری نشانه‌ها و رمزهای کلامی آن را نوشته است (جباری و خادمی، ۱۳۸۸).

یادگیری مهارت خواندن مستلزم کسب مهارت‌های زیر است:

الف) بازشناسی دیداری عناصر زبانی اعم از حروف، کلمه‌ها و جمله‌های زبان

ب) درک معنای این عناصر و روابط معنایی موجود بین آنها که در نهایت به درک پیام جمله و متن منجر می‌شود.

در سال نخست آموزش دبستانی معمولاً بیشتر به آموزش مهارت نخست یعنی بازشناسی دیداری عناصر زبانی می‌پردازد و تأکید کمتری بر درک پیام‌های زبانی می‌شود، ولی در سال‌های بعد، برنامه آموزش دبستانی باید تأکید

کاتس فورت کشف کرد که کودکان نابینا هنگام صحبت از کلماتی استفاده می‌کنند که منعکس کننده تجربه بینایی است، مثلاً هنگام صحبت درباره سرخ‌پوستان آنها احتمالاً از کلماتی نظیر (سرخ) و یا (قهوه‌ای) استفاده می‌کنند و حال اینکه ما می‌دانیم که رنگها را فقط با چشم می‌توان دید. به نظر کاتس فورت این زبان غیر واقعی به این جهت به وسیله نابینایان به کار می‌رود که آنها بدین وسیله می‌خواهند، مقبولیت اجتماعی برای خود کسب کنند.

مخالفت اصلی کسانی که از زبان غیر واقعی انتقاد می‌کنند به این دلیل است که این زبان در رشد شناختی کودک مزاحمت فراهم می‌آورد. اما پژوهشهای انجام شده نشان داده اند که زبان غیر واقعی مشکلی برای نابینایان به وجود نمی‌آورد. (نولان^۱ و آش کرافت^۲، ۱۹۷۱ و هارلی^۳ ۱۹۶۳ و دوکه کی^۴ ۱۹۵۵ به نقل از هالاهان و کافمن به نقل از جوادیان)

موارد گفته شده در خصوص سخن گفتن کودکان مبتلا به مشکلات حاد بینایی با عنایت به ارتباط بلا شک موجود بین سخن گفتن و خواندن کودک در سنین مدرسه یکی از جنبه‌هایی است که باید به دقت مورد بررسی قرار گیرد.

اما از دلایلی که برای مشکلات گفتاری کودکان مبتلا به مشکلات حاد بینایی ذکر شده است فقدان نشانه‌های دیداری مانند برخورد چشمی بین والد و کودک است که باعث می‌شود والدین کمتر به کانون توجه و علاقه کودک خود پی برده و تفاسیر مربوط به آن را ارائه کنند.

دلیل دیگر شاید آن است که با وجود اینکه کودکان نابینا بسیار بیشتر از کودکان بینا نیازمند توضیح هستند اما به نظر می‌رسد توضیحات بسیار کمتری برای آنها ارائه می‌شود. (اندرسون^۵ ۱۹۹۳) به نظر می‌رسد شناخت دقیق سایر علل و عوامل، نیاز به بررسی بیشتر از سوی متخصصان، پژوهشگران و سایر علاقمندان دارد.

ج) خواندن

خواندن نوعی فرآیند روانی-زبانی مبتنی بر اطلاعات بینایی و آگاهی خواننده و همچنین قوانین واج شناختی و معنایی است. به دیگر سخن، خواندن نوعی فرآیند آزمایشی و شامل

1. Nolan
2. Achcroft
3. Hareley
4. Dokecki
5. Andersen

اساسی خود را بر آموزش مهارت‌های مربوط به درک پیام معطوف دارد. (زندى، ۱۳۷۸)

فعالیت‌های مهم خواندن مانند سایر فرآیندهای شناختی در حافظه کاری اتفاق می‌افتد. از دید جاست و کارپینتر اطلاعات ورودی و دانش قبلی در حافظه کاری در تعامل با یکدیگرند و در همدیگر تأثیر می‌گذارند. از یک سو طرح‌های موجود ذهنی بر اطلاعات ورودی و نحوه ورود یعنی نحوه خواندن آنها تأثیر می‌گذارد و از سوی دیگر دانش موجود با ورود اطلاعات جدید اصلاح می‌شود و تغییر می‌کند. همانند همه فعالیت‌های شناختی، خواندن یک فرایند پویای تعاملی است. معنایی که دانش آموز از طریق خواندن به دست می‌آورد تحت تأثیر محتوا، دانش قبلی و هدف او از خواندن است (گلاور و برونینگ^۱ به نقل از خرازی، ۱۹۴۹)

فرآیندهای شناختی موجود در خواندن را می‌توان به دو مرحله تقسیم کرد (اسمیت، ۱۹۸۸): مرحله نخست به دست آوردن معنای تک تک کلمات که بر اساس الگوی جاست و کارپینتر، تشخیص خصوصیات ظاهری کلمات و نسبت دادن معنا بدانهاست رمزگشایی نامیده می‌شود. دومین مرحله خواندن یا فهم، به فرآیندی اشاره دارد که خواننده طی آن به درک کلی محتوا نایل می‌گردد. رمزگشایی موقعی اتفاق می‌افتد که خواننده از روی آگاهی توجه خود را به کلمات خاص معطوف می‌دارد که البته پس از تمرین بسیار ممکن است خود به خود رخ دهد. (اسمیت به نقل از گلاور و برونینگ به نقل از خرازی، ۱۹۴۹)

سهولت در رمز گشایی برای کسی که درصدد یادگیری خواندن و فهم متون است، مهارت مهمی است که باید پرورش یابد. کسانی که خواندن را به تازگی آغاز کرده اند باید یاد بگیرند که چگونه صور مختلف حروف، هجاها و کلمات را به طور خود به خود تشخیص دهند. (پالینکسار، براون و مارتین به نقل از گلاور و برونینگ به نقل از خرازی، ۱۹۸۷)

زمانی که پردازش حروف و کلمات به طور خود به خود انجام گرفت خوانندگان می‌توانند توجه خود را بر فهم کلی متن متمرکز کنند. در مورد خوانندگان نوآموز که مجبورند بیشترین توجه خود را صرف رمز گشایی حروف و کلمات کنند، فهم دشوارتر است و احتمال درک ضعیف‌تر می‌شود. (هدلی و هیکس، ۱۹۸۸، ساموئلز به نقل از خرازی، ۱۹۸۸)

1. Glover&Bruning

در ارزیابی بین‌المللی پرلز (۲۰۰۱ و ۲۰۰۶) نتایج نشان داده است که دانش‌آموزان ایرانی پایینتر از میانگین کلی قرار دارند. وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در پاسخ به سؤالاتی که جنبه استخراج صریح اطلاعات از متن داستان داشته‌اند، بهتر از مواردی بوده که نیاز به استنتاج، ارزیابی و درک فهم داشته است. همان‌طور که مهارت‌های خواندن و درک مطلب برای دانش‌آموزان عادی مهم و ضروری است برای دانش‌آموزان استثنایی هم لازم است. واون^۱ و همکاران (۲۰۰۳) و تورلو^۲ و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند که داشتن ناتوانی در افراد استثنایی به طور مستقیم مهارت خواندن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. سوانسون^۳ (۱۹۹۳) طی پژوهشی اثر حافظه کاری را در درک مطلب و خواندن مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان استثنایی به خاطر حافظه کاری ضعیف‌تری که دارند، در خواندن و درک مطلب هم بیشتر از دانش‌آموزان عادی دچار مشکل می‌شوند. تحقیقات نشان می‌دهد که داشتن دانش قبلی هم در دانش‌آموزان استثنایی و هم دانش‌آموزان عادی، درک خواندن را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اسکنازی^۴ و همکاران، ۲۰۱۱).

در مورد دانش‌آموزان نابینا پژوهش‌هایی کمی صورت گرفته است. بین دانش‌آموزان نابینا که از خط بریل برای خواندن استفاده می‌کنند با دانش‌آموزانی کم‌بینا که از فناوری‌های کمکی برای خواندن استفاده می‌کنند، در مهارت خواندن تفاوت بسیاری وجود دارد. تحقیقات انجام شده در زمینه چگونگی مهارت خواندن در بریل بیشتر مربوط به زمینه‌های فیزیولوژی - روانی است و کمتر از جنبه شناختی به مهارت خواندن در نابینایان پرداخته‌اند. به عنوان مثال کاریراز و آلوارز^۵ (۱۹۹۹) به نقل از عابدی و همکاران، (۲۰۰۹) فرآیندهای شناختی بریل را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که نابینایانی که از خط بریل استفاده می‌کنند در سطح واژه پردازشی با افراد دیگر شبیه هستند اما در بسیاری از فرآیندهای شناختی دیگر با افراد عادی متفاوت هستند.

تحقیقات نشان داده است که بر اساس میزان نارسایی بینایی، کودکان نابینا و کم‌بینا از نظر رشد مهارت‌های

1. Vaughn

2. Thurlow

3. Swanson

4. Eskenazi

5. Carreiras & Alvarez

نوشتن به عنوان پیچیده ترین مهارت زبانی، مستلزم خلاقیت و نوآوری است، زیرا فرد باید افکار و اندیشه‌های خود را به شکلی جدید ساماندهی کرده و آن را در قالب نوشتار ارائه دهد.

این است که ابتدا بتواند کلماتی را که می‌شنود بنویسد و به تدریج یاد بگیرد که آنچه را در ذهن دارد به نگارش درآورد و معانی ذهنی خود را از طریق نوشتار به دیگران انتقال دهد. تبدیل افکار به عبارتها و جملات، فرآیند شناختی پیچیده‌ای است که حتماً نیاز به آموزش دارد. این فرآیند شامل فکر کردن، نوشتن، بازخوانی کردن، نقد و ارزیابی نوشته‌ها و اصلاح و بازنویسی کردن مطالبی است که فرد می‌نویسد. (لطف آبادی، ۱۳۸۴)

مراحل یادگیری نوشتن از نظر زندگی (۱۳۷۸) عبارتند از: توانایی نوشتن حروف الفبا (حروف نویسی) و دانش ترکیب صحیح حروف (کلمه نویسی)

توانایی نوشتن صحیح عناصر زبانی از حفظ (املانویسی) توانایی ساخت کلمه (کلمه سازی)

مهارت بیان پیام از طریق جملات: الف) جمله نویسی، ب) متن نویسی (انشا نویسی) نوشتن در نابینایان به وسیله خط بریل صورت می‌گیرد که به علت دشواری نوشتن به وسیله لوح و قلم و یا ماشین تحریر نابینایان این فرآیند معمولاً کندتر از کودکان عادی صورت می‌گیرد.

متغیرهای متعددی بر پیشرفت دانش‌آموزان با نارسایی بینایی اثر می‌گذارد. در حوزه زبان نوشتاری این کودکان در سازماندهی افکارشان برای نوشتن انشا مشکلات بیشتری دارند، زیرا در رمزگشایی برای خواندن تأخیر دارند. (هاردمن و همکاران به نقل از علیزاده و همکاران، ۱۹۴۸)

نخستین رویارویی با زبان نوشتاری برای کودکان دارای بینایی محدود ممکن است پراکنده‌تر و معدودتر از اکثریت همسالان بینای آنها باشد، در نتیجه وقتی برخی کودکان وارد مدرسه می‌شوند از مهارت‌های محدودتری در تجربه رفتار خواندن و نوشتن برخوردارند و شاید تنها تصوراتی نه چندان شکل یافته درباره رابطه بین گفتار و نوشتن در ذهن داشته باشند. بسیاری از کودکان بینا در دوران نوزادی

گفتاری و زبانی تأخیر محسوسی دارند، زیرا آنها نمی‌توانند از نظر دیداری واژه‌ها را با اشیا تداعی کنند. به همین دلیل، این کودکان باید بر درون داد شنوایی و لمسی تکیه کنند و رشد گفتاری‌شان میزان کندتری دارد (هاردمن و همکاران به نقل از علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین کودکان نابینا در مقایسه با همسالان بینا، واژگان بیانی محدودی دارند زیرا درون داد بینایی لازم برای به هم پیوند دادن همه اطلاعات موجود را از دست داده‌اند (هاردمن و همکاران به نقل از علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸).

در زمینه فرآیند خواندن در کودکان نابینا نکته مهمی که باید به آن توجه شود آن است که دانش‌آموزان با آسیب بینایی اغلب از کتاب‌های بریل یا چاپ درشت به عنوان واسطه‌ای برای رمزگشایی استفاده می‌کنند و هنگام استفاده از این واسطه‌ها، فرآیند رمزگشایی کندتر می‌شود. درک مطلب خواندن نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد زیرا درک مطلب خواندن وابستگی زیادی به تجربه‌های خواننده دارد. بنابراین چون دانش‌آموزان با آسیب‌های بینایی در مقایسه با همسالان بینا تجربه‌ای محدود دارند اطلاعات چندانی برای انجام تکالیف خواندنی ندارند. (سیلبرمن و سوول^۱، ۱۹۹۸)

د) نوشتن

نوشتن انتقال افکار و اندیشه‌ها از طریق علائم نوشتاری است. نوشتن به عنوان پیچیده ترین مهارت زبانی، مستلزم خلاقیت و نوآوری است، زیرا فرد باید افکار و اندیشه‌های خود را به شکلی جدید ساماندهی کرده و آن را در قالب نوشتار ارائه دهد. بین نوشتن و خواندن، ارتباط پیچیده‌ای وجود دارد. کودک در جریان نوشتن انشا و متن کلمات را می‌سازد (یک فرآیند ترکیبی و افزایشی). اما در خلال خواندن کلمات را از هم جدا می‌کند (یک فرآیند تجزیه‌ای). ترکیب فعالیت‌های خواندن و نوشتن به کودک اجازه می‌دهد که هر دو فرآیند را به طور هماهنگ مورد استفاده قرار دهد. (فونتس و پینل^۲، ۱۹۹۶)

نوشتن فرآیندی است که مکمل خواندن است. عموم محققان روان شناسی زبان بر این باورند که آموزش نوشتن را باید هم زمان با آموزش خواندن دنبال کرد. در حالی که نوشتن مکمل خواندن به حساب می‌آید، خواندن نیز مکمل مهارت نوشتن است. آنچه شاگرد در نوشتن باید یاد بگیرد

1. Silberman & Sowell

2. Fountas & pinnell

با حجم وسیعی از علائم نوشتاری، نمادها و اشکال متون مثل یادداشت‌ها، برچسب‌ها و دستورالعمل‌هایی که اغلب در محیط روزمره با آنها مواجه می‌شویم روبرو می‌شوند. (وبستر و آرو به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۸)

عمل به توصیه‌های کارشناسان

دانش‌آموزان در زمینه زبان‌آموزی و مهارت‌های زبانی تفاوت‌هایی با همسالان عادی خود دارند که با استفاده از لامسه و بریل می‌توان این تفاوت‌ها را به حداقل رساند. توصیه‌های ذیل می‌تواند راهگشای معلمان، مربیان و والدین این کودکان در کاهش این تفاوت‌ها باشد؛ نیز با عمل به این توصیه‌ها و تقویت لامسه و بریل می‌توان مهارت‌های آنان در عرصه چهار رکن اساسی زندگی یعنی خواندن، نوشتن، شنیدن و گفتن را ارتقا بخشید. این توصیه‌ها عبارت‌اند از:

۱- مداخله زودهنگام و غنی‌سازی محیط خانه: آموزش کودکان نابینا باید بسیار زودتر از همسالان بینای ایشان آغاز شود، در محیط‌های خانوادگی غنی برای کودکان مبتلا به بینایی محدود منابع نوشتاری متنوع، علائم چاپی بزرگ و برچسب‌ها، کتاب‌های لمس کردنی (بریل) و مواد قابل لمس وجود دارد.

۲- صاحب‌نظران توصیه می‌کنند که هنگام خواندن کتاب برای کودکان بسیار خردسال از کیف‌های همراه با کتاب که حاوی اشیایی از کتابهای تصویری است استفاده شود، به طوری که کودک در حین خواندن بتواند آنها را لمس کرده و مورد کاوش قرار دهد. از طریق برجسته کردن و بیرون آوردن اشیای درون کتاب نیز می‌توان یک بعد لمسی به کتب تصویری اضافه نمود. برای تهیه کتاب‌های مورد علاقه و آشنا با دنیای کودک می‌توان از حفره‌های انگشتی، عکسهای برجسته و مواد دارای بافت متضاد استفاده نمود. (وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۸)

۳- باید دانست که سخن گفتن به عنوان یکی از مهارت‌های چهارگانه زبانی نقش مهمی در کسب مهارت‌های بعدی مثل خواندن به وسیله کودک دارد، بنابراین یکی از راهکارهای تقویت مهارت خواندن در کودک را می‌توان فراهم آوردن فرصت‌های لازم برای مکالمات و محاورات جهت‌دار در کلاس و خانه به وسیله معلمان و والدین برشمرد. بزرگسالان در برخورد با کودک نابینا باید اقدام

به مکالمه‌ای کنند که منجر به درک عمیق‌تر کودک و تعاملی غنی‌تر و موثرتر گردد. (وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۸) باید به والدین و سایر اطرافیان کودکان نابینا آموزش داده شود که از سنین بسیار پایین در مورد تمام وقایع اطراف به کودک توضیح داده و با وی صحبت کنند و از وی نیز بخواهند که تجارب، خواسته‌ها و علائق خود را بیان کند تا کودک بتواند به تدریج بر ضعف‌هایش غلبه کند. (اندرسون^۱ و همکاران به نقل از وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۳)

۴- غنی‌سازی محیط‌های زبانی کلاس درس: زبان برای جبران برخی از جنبه‌های تجربه که کودک مبتلا به آسیب بینایی فاقد آن است و یا کمتر از آن برخوردار می‌شود به کار می‌رود، از این رو این امر حائز اهمیت است که از راهکارهای اتخاذ شده برای تعاملی که با تقویت یادگیری در کودک عادی مرتبط است آگاهی داشته باشیم: نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هنگامی که معلمان به طور عمدی سبک‌های مکالمه خود را طوری تغییر می‌دهند که غیر رسمی‌تر و همراه با راهکارهای کنترلی کمتر محاوره‌های شخصی، بیانات تفسیری، پاسخ‌های همدلی باشند، می‌توان افزایش چشم‌گیری را در سهم مکالمات خود به خودی کودک مشاهده نمود. (وبستر به نقل از حسن زاده و همکاران، ۱۹۹۸)

۵- فراهم آوردن کتب و متون غیر درسی و تشویق دانش‌آموزان به مطالعه این منابع: با عنایت به اینکه افراد نابینا در درک متون ادبی تفاوت بیشتری با افراد هم پایه عادی خود داشتند، علت این امر را شاید بتوان به دسترسی کمتر افراد نابینا به متون مناسب با سن ایشان نسبت داد. بنابراین مداخله زودهنگام، خواندن قصه و داستان به وسیله معلمان و والدین و جلب مشارکت نابینایان در هنگام خواندن در دوره پیش از دبستان و فراهم آوردن متون ادبی به خط بریل در دوره دبستان و تشویق دانش‌آموزان به استفاده از این کتب را می‌توان به عنوان یکی از مهمترین راهکارهای کم کردن فاصله دانش‌آموزان نابینا با همسالان عادی ایشان در نظر گرفت. نیز در سنین جوانی و بزرگسالی خواندن متون بریل و استفاده کتاب گویا باید ادامه پیدا کند.

دانش‌آموزان دبستانی با آسیب‌های بینایی، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، (۱)۹: ۱۳-۲۴، ۱۳۸۸؛ دادستان، پریخ، اختلال‌های زبان: روش‌های تشخیص و بازپروری، تهران، نشر سمت، ۱۳۸۷؛ شعاعی، هاجر، مقایسه سواد خواندن دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات حاد بینایی و عادی، کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، ۱۳۹۰؛

Grade Students in an International Context: Results From the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (NCES 2008-017). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. Washington, DC , Goff, D. , Pratt, C. , & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 583-616 , Johnstone, C. , Altman, J. , Timmons, J. , & Thurlow, M. (2009). *Students with visual impairments and assistive technology: Results from a cognitive interview study in five states*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Technology Assisted Reading Assessment , Meneghetti, C, Carretti, B & De Beni, R, (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement, *Learning and Individual Differences*, 16, 291-301 , Verhoeven, L. , & van Leeuwe, J. (2008). Predictors of text comprehension development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423 , Verhoeven, L. , Reitsma, P. , Siegel, L. S. (2011). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Read Writ*, 24:387-394.

اسپادک، برنارد، آموزش در دوران کودکی، ترجمه محمد حسین نظری‌نژاد، ۱۳۸۶، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۶؛ بوستر، الک، کودکان دارای آسیب‌های بینایی: تعامل اجتماعی، زبان و یادگیری، ترجمه سعید حسن زاده و همکاران، تهران، نشر پژوهشکده کودکان استثنایی، ۱۳۸۳؛ زندی، بهمن، روش تدریس زبان فارسی، تهران، نشر سمت، ۱۳۸۶؛ زندی، بهمن، زبان آموزی، تهران، نشر سمت، ۱۳۸۹؛ گلاور، جان ای، برونینگ، راجراچ، روانشناسی تربیتی اصول و کاربرد آن، ترجمه علینقی خرازی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۸۵؛ لطف آبادی، حسین، روان‌شناسی تربیتی، تهران، نشر سمت، ۱۳۸۹؛ کریمی، عبدالعظیم، نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن، تهران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۳۸۷؛ نامنی، محمدرضا و دیگران، تحول روانی، آموزش و توانبخشی نابینایان، تهران، نشر سمت، ۱۳۸۱؛ نامعی، علی محمد، روانشناسی آموزش خواندن، مشهد، نشر آستان قدس رضوی، ۱۳۸۰؛ نامعی، علی محمد، روانشناسی آموزش مهارت‌های ارتباط و زبان، مشهد، نشر آستان قدس رضوی، ۱۳۸۹؛ هالاهان، دانیل پی، کافمن، جیمز، ام، کودکان استثنایی: مقدمه‌ای بر آموزش‌های ویژه، ترجمه مجتبی جوادیان، تهران، نشر آستان قدس رضوی، ۱۳۷۷؛ هاردمن، مایکل. ام؛ درو، کلینورد. جی. و اگن، ام. بنستون، ۲۰۰۱، روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی: جامعه، مدرسه و خانواده، ترجمه حمید علیزاده، کامران گنجی، مجید یوسفی لویه و فریبا یادگاری. تهران، نشر دانژه. ۱۳۸۸؛ سیاهکلرودی، لاله؛ علیزاده، حمید؛ کوشش، محمدرضا، تأثیر آموزش مهارت‌های ادراک بینایی بر بهبود عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان، تازه‌های علوم شناختی، ۱۱(۲): ۶۳-۷۲، ۱۳۸۸؛ رضایی دهنوی، صدیقه؛ عکافی، فرخ لقا؛ فرامرزی، سالار، بررسی انواع غلط‌ها، سرعت و دقت خواندن بریل در

